



TITLE:

学力とは - 教育学の観点から -

AUTHOR(S):

松下, 佳代

---

CITATION:

松下, 佳代. 学力とは - 教育学の観点から -. 日本労働研究雑誌 2017, 681: 55-57

ISSUE DATE:

2017-04

URL:

<http://hdl.handle.net/2433/243252>

RIGHT:

発行元の許可を得て掲載しています。



## 学力とは

## 教育学の観点から

松下 佳代

教育学の概念はその多くが多義的かつ曖昧で定義に苦勞するものだが、学力はその最たる例といっても過言ではない。だがそれとは無関係に、「学力」は日常語として多用され、とりわけ学校現場では権力性を帯びたものにさえなっている。広義の教育学には、教育社会学、教育経済学も含まれ、とりわけ教育社会学の学力研究への寄与は大きい。だが、今回の特集ではそれらの分野での学力概念との比較が求められているので、この論考では、教育学の中でも学力研究を主として担ってきた教育方法学を中心に、学力概念の中身と特徴を浮き彫りにしていくことにしたい。

## I 学力論争にみる学力論の論点

「学力」が学術研究の対象として成立するのは戦後になってからである。これまでに幾度となく学力論争が行われ、そのたびに、学力概念をめぐる議論が繰り返されてきた（田中 2008；石井 2010）。

第1期の学力論争は、戦後新教育がもたらした学力低下への批判とそれへの反論として現出した。そこでは、読み・書き・計算などの「基礎学力」と新教育がめざす「問題解決能力」との関係が論点になった。

第2期では、全国学力テスト（1956～1966年）が実施されるなかで、そのようにして計測（測定）される学力の意味が問われた。焦点になったのは、「成果が計測可能なように組織された教育内容を学習して到達した能力」という勝田守一の学力規定であった。この規定は、計測結果イコール学力なのではなく、計測が意味をもつ条件として教育内容の系統化が不可欠であることを主張したものであった。同時期に、広岡亮蔵

は、「知識・技能」（要素的と関係的・総合的の二層）と「態度」の三層からなる学力モデルを提示したが、ここで態度が知識・技能を支える中核に置かれたことから、態度への教育的介入の是非をめぐる態度主義論争に発展した。

第3期の学力論争は、高度経済成長がもたらした子どもをとりまく生活や地域の変化、科学技術の進歩にあわせた「教育内容の現代化」を背景としていた。「生活と教育の結合」という観点から、学力形成を人格発達の中に位置づけることを主張する立場（坂元）と、「科学と教育の結合」という観点から、学力形成を教育内容（科学的概念）の獲得に限定する立場（藤岡）の間でたたかわれたものである。この両者の対比は、学力の主體的側面（学力が主体においていかに形成されるのか）を重視する立場と、学力の客體的側面（学力の中身として何を教えるのか）を重視する立場の対比でもあった。

第4期は、1985年の臨時教育審議会答申を下敷きにして、1989年の学習指導要領改訂、1991年の指導要録改訂の際に打ち出された「新学力観」をめぐる、論争が行われた。新学力観は、知識・技能の習得から、社会の変化に対応していける「自己教育力の育成」への転換を謳い、「関心・意欲・態度」を評価の観点の最上位に押し上げた。これに対して、一方では、基礎的な知識・技能の重要性を主張する立場（小林）から、他方では、「批判的な学び方の学習」を主張する立場（竹内）から、対照的な方向性での批判がなされた。とりわけ後者は、I. イリイチの脱学校論やP. フレイレの批判的リテラシー論などのポストモダンの教育言説を基盤としていること、学力より学びに焦点化したことなど、ポスト近代社会（後期近代社会）での学力論の論点を映し出したものであった。

第5期の学力論争は、1998年の学習指導要領改訂によってゆとり教育路線が拡大するなかで、西村らによる『点数ができない大学生』（1999年）によって火がついた。大学生の学力低下の一要因とされた教育内容の水準の切り下げが批判されるとともに、「学力水準の低下」だけでなく、「学力格差の拡大」に新たに光が当てられることになった（荻谷）。学力が本当に低下しているのか、その要因は何かをめぐる繰り返

## 学力論争史と主な論者たち

〈第1期〉	「基礎学力論争」
1950年前後	青木誠四郎、国分一太郎、広岡亮蔵
〈第2期〉	「計測可能学力」「態度主義」に関する論争
1960年代前半	勝田守一、大槻健、上田薫、中内敏夫
〈第3期〉	「学力と人格」をめぐる論争
1970年代中頃	藤岡信勝、坂元忠芳
〈第4期〉	「新学力」観をめぐる論争
1990年代前半	小林洋文、竹内常一
〈第5期〉	「学力低下論争」
2000年代前半	西村和雄、荻谷剛彦、市川伸一、寺脇研

出所：田中（2008：96）に一部加筆。

げられた論争は、PISA2003の結果発表（「日本版PISAショック」）において、文科相が学力低下を公式に認め、学力向上策を打ち出したことによって、終止符が打たれた。その後は、目立った学力論争は起きていない。

## II 学力概念への批判

学力論争史にみられる教育学の学力概念の多義性や曖昧さ、肥大化は、教育学の内外で批判的となってきた。いくつか代表的なものを挙げよう。

認知科学者の佐伯胖は、第2期・第3期の学力論争の論者の議論を祖上にのせた上で、学力を「子どもの知的性向のうち、その獲得・形成が教師の意図的・計画的・組織的な教授活動に帰せられるべきことが（何らかの理論的・実践的根拠から）主張できる部分」（佐伯1982:13）と定義した。学力という概念の実在性を否定し、個別の知的性向（＝適切な状況や文脈においていつでも出現しうる用意ができていない状態）の束とみなすのである。

一方、教育社会学者の荻谷剛彦らは、「学力は、戦後の日本の教育界が生んだ、最大のジャーゴン」と批判し、ローゼンバウム（J. E. Rosenbaum）の理論を下敷きに、「能力および能力シグナルの社会的構成説」を唱えた（荻谷・志水2004）。学力を含むあらゆる能力は能力シグナルを通じてしか把握できないのであり、能力も能力シグナルも歴史的・社会的な約束事にしたがってつくられる、というのがその内容である。この説に立って、学力を「ペーパーテストで測定した学業達成」と操作的に定義することで、学力定義をめぐる論争の不毛性を回避し、データに基づく実証的政策科学をめざそうとしたのである。これは、2000年代以降の学力研究の一つの基調をなすものとなった。

教育学内部でも、1990年代～2000年代は、「学力」という語の使用そのものの否定が強まった時期であった。なかでも、前述の竹内の議論と並んで影響力のあったのは、佐藤学の議論である。佐藤学は、学力を「学校で教える内容についての『学び』による到達（achievement）」（佐藤2001:16）と限定し、学力よりもむしろその背後にある個別的・具体的な学びの経験に目を向けることを主張した。佐藤の「学びの共同体」論はその後、日本国内のみならず、アジア諸国にも広がりをみせている。

## III 学力概念の再構築

現在の教育学において、学力概念に対する立場は大きく3つに分けることができよう。第一は、日常語あ

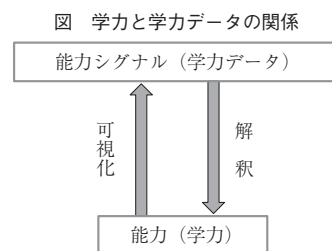
るいは政策用語としての「学力」をそのまま受容し使用する立場、第二は、「学力」を限定的に使用し、学力データにとどめるか、もしくは、学力より学びに焦点化する立場、第三は、学力の多義性や曖昧さの問題を視野に入れながら、その肥大化をコントロールしようとする立場である。第三の立場についてもう少し敷衍しよう。

2000年代に入って、PISA調査（2000年～）や全国学力・学習状況調査（2007年～）が教育政策や教育現場に影響を及ぼし、学校教育基本法改正（2007年）において学力が法的に規定され（「学力の三要素」）、学習指導要領がその規定の下で編成されるなど、学力の肥大化・制度化の傾向はますます強まっている。石井（2010）は、こうした傾向に対し、学力の中身に関する限界設定の規準として、公共性、指導可能性、評価可能性、教育資源の確保可能性を挙げることで、学力という概念をコントロール下に置こうとする。

まず、学力と学力データの関係が下の図のように捉えられることを確認しよう。ここでの「学力」は構成概念であり、学力という概念の実在性を主張しているわけではない。また、「学力データ」のなかには、学力テストの成績のような量的データだけでなく、生徒の作品や学習活動の観察結果などの質的データも含まれる。教育社会学からのアプローチは、学力データと学校内・外の変数（家庭の社会経済的地位や文化資本・社会関係資本など）をつなぎ、学力格差の形成要因や社会的影響を明らかにしてきた。能力（学力）そのものにはふみこまず、能力シグナル（学力データ）に議論を限定することで、成功を収めてきたといえる。

しかしながら、学力の定義と何らかのモデルがなければ、そもそも学力データの前提となっている学力調査をデザインすることすらできない。また、学力と「非学力」の間の境界線はどのように引かれるのか、学力調査が何を測っていて何を測っていないのか、何を測定の対象とし何をすべきでないかについて、批判的に議論することも難しい。

こうして整理した上で、あらためて学力論争を眺め



## 特 集 この概念の意味するところ

てみると、そこでの論点が、現在の教育改革の中での学力や資質・能力の議論にもつながっていることがみてとれる。例えば、「学力の三要素」は、広岡の学力モデルと類似の学力観に立っており、PISA リテラシーなどの影響を受けて新しい意味づけはなされているものの、内容そのものは決して新規な提案ではないことがわかる。むしろ、パフォーマンス評価などの研究・実践の蓄積によって、高次の能力の指導可能性や評価可能性が高まった点にこそ新規性があるといえる。とはいえ、それは、教育資源の確保可能性（教員養成の問題、評価負担の増加など）において新たな問題を引き起こしているのだが。

教育社会学や教育経済学は事実を扱う学問であるのに対し、教育学は事実だけでなく価値も扱う学問である。教育学の学力概念は、さまざまな能力の中で何を学力をみなすべきなのか、そのうち何を測定や評価の

対象とすべきなのか、という価値に関わる議論から逃れることはできないのである。

## 参考文献

- 石井英真（2010）「学力論議の現在——ポスト近代社会における学力の論じ方」松下佳代編著『〈新しい能力〉は教育を変えるか——学力・リテラシー・コンピテンシー』ミネルヴァ書房, 141-178.  
荻谷剛彦・志水宏吉（2004）『学力の社会学』岩波書店.  
佐伯胖（1982）『学力と思考』第一法規.  
佐藤学（2001）『学力を問い直す』岩波書店.  
田中耕治（2008）『教育評価』岩波書店.

まつした・かよ 京都大学高等教育研究開発推進センター教授。主な論文に「PISA リテラシーを飼いならす——グローバルな機能的リテラシーとナショナルな教育内容」『教育学研究』第81巻第2号, 14-27頁, 2014年。教育方法学, 大学教育学専攻。